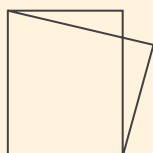


# Samarbejde i sig selv løser intet!

Lars Arndal, lektor, mag.art., Britt Blaabjerg Hansen, lektor, cand.mag. & Andy Højholdt, lektor, cand.scient.soc., Institut for skole og læring, Professionshøjskolen Metropol



Artiklen belyser, hvordan elever med svag skoletilknytning oplever deres skoledeltagelse, og hvordan eleverne forstår de tiltag, der organiseres for at fremme deres skoledeltagelse. Artiklen viser, at de professionelles samarbejde ikke formår at skabe en ny professionel praksis til glæde for de unge. Imidlertid viser det sig, at selvom forskellige professionelle mødes omkring en gruppe af unges udfordringer, har de svært ved bruge deres professionelle forskellighed konstruktivt. Det vises endvidere, at indsatsen ofte gennemføres uden en reel inddragelse af de unge. Det betyder bl.a., at de unge udvikler en indifferent attitude til tiltagene.

## Introduktion

*"Der var jo tusindvis af møder om, hvorfor jeg ikke gik i skole og det ene og det andet. Det var en, der hedder Mette, og så min klasselærer for det meste [...] De prøvede jo alt muligt, så jeg kunne komme i skole. Det hjalp ikke. Det gik på et år eller faktisk et halvt, hvor der var møder og møder og det ene og det andet, og jeg passede ikke min skole. [...] Jeg tog derop, og så sad vi og snakkede,*

*og lige så snart jeg kom ud, så tænkte jeg ikke over det. Bare tænkte: Nu må vi se, hvordan det går. Så det hjalp ikke"* (elev i 8. klasse) (Højholdt m.fl. 2015: 46).

I denne artikel belyser vi, hvordan elever med svag skoletilknytning oplever deres skoledeltagelse, og hvordan eleverne forstår og opfatter de tiltag, der organiseres for at fremme deres skoledeltagelse.

Vi anlægger i artiklen et kritisk blik på de professionelles samarbejde med særligt fokus på lærere og pædagoger. Artiklen viser, at de professionelles samarbejde ikke formår at skabe en ny professionel praksis til glæde for de unge. Både pædagogerne og lærerne bærer nogle historisk indlejrede forestillinger om og holdninger til, hvem de selv er som professionelle, hvad de selv kan, skal og må, med sig ind i deres professionelle arbejde. Disse forestillinger og værdier kommer til udtryk som standpunkter og synspunkter i dialogerne om, hvordan pædagogiske problemstillinger skal forstås, hvornår noget er et pædagogisk problem, og, ikke mindst, hvilke handlemuligheder som de vurderer er relevante

i forhold til egne og fælles definerede problemstillinger (Højholdt 2016; Krejsler & Moos 2016).

At skabe en ny professionel praksis kan siges at være målet med det tværprofessionelle samarbejde. I det gode tværprofessionelle samarbejde overskrides den enkelte professionelles faglighed, når man gennemfører og tager ansvar for en fælles opgave på tværs af professionsgrænser (Højholdt 2009; 2016; Tsui & Law 2007). Det tværprofessionelle er processer, hvor de professionelle sætter sig selv i spil i en grænseoverskridende indsats med henblik på at hjælpe, støtte, vejlede, undervise osv., hvilket er noget af det, som både de unge og de professionelle både direkte og indirekte efterspørger (Højholdt 2016).

Artiklen viser imidlertid, at selvom forskellige professionelle (her lærere og pædagoger) mødes omkring en gruppe af unges udfordringer, så har de svært ved at drage nytte af deres forskelle i normer, viden, værdier og holdninger og bruge deres forskellighed konstruktivt i udredningen af problemer og udpegningen af hensigtsmæssige løsninger. Samarbejdet på tværs af professioner forblive temmelig enstrengt, hvilket blandt andet kan skyldes, at de forskellige professionelle i og omkring skolen fastholder et ret så entydigt billede af skolen som undervisningsarena, og de unge, som har sociale problemer, ikke oplever sig hjulpet i dette enstrengede system.

### Den ulidelige tværfaglighed

"Ja, det har også bare været sådan, når man skulle til møde: ja, jeg ved jo godt, hvad de vil sige, altså. Jeg kunne forudse, hvad der skulle komme til at ske. [...] De plejer at sige, at man skal, at jeg skal

tage mig sammen og lave mine lektier, og det er ikke i orden. Og de kommer ikke ind på noget nyt. Og selvom de tror, de kan sige noget nyt, det kan de ikke, for alt det, de siger, det har jeg hørt før" (Højholdt m.fl. 2015: 20).

Olivers fortælling er, som det indledningsvis citat med Mathias også er et eksempel på, typisk for de unge, der er omdrejningspunkt for denne artikel. Oliver opfatter de forskellige professionelle omkring ham som én sammenhængende masse – han refererer udifferentieret til et 'de': bag dette 'de' gemmer sig en række forskellige professionelle, som i udgangspunktet skal varetage forskellige opgaver på forskellige måder. Olivers oplevelse er imidlertid, at de professionelle udgør et udifferentieret 'de'. For ham agerer de som en enhed. For det andet giver han udtryk for begrænsningerne i den indsats, som er til for hans skyld. Han kan – som han siger – forudse, hvad der skal ske, når han indkaldes til møder, hvor der skal tales om hans situation. "De kommer ikke ind på noget nyt", som han siger, og som Mathias understreger ovenfor, så hjælper indsatsen ham ikke.

### Oplevelser og fortællinger

Olivers og Mathias' fortællinger indgår i undersøgelsen *På kanten af skolen* (Højholdt m.fl., 2015). Undersøgelsen blev gennemført i 2014-2015 med støtte fra Det Kriminalpræventive Råd. I undersøgelsen blev 16 unge i 8.-10. kl. på tre skoler i hovedstadsområdet interviewet. De unge var på undersøgelsestidspunktet nogle, som efter de professionelles vurdering havde en svag grad af deltagelse i skolehverdagen eller havde et stort ulovligt fravær fra skolen. Gældende for alle de inter-

viewede unge var, at de på undersøgelsestidspunktet var indskrevet ved en almindelig folkeskole – og således ikke på specialskoler/-institutioner eller andre lignende tilbud.

De unge blev udvalgt til undersøgelsen i dialog med de professionelle på skolerne (ledere, lærere, uddannelsesvejledere eller pædagoger), som havde tæt kontakt med de unge. De professionelle på skolerne blev orienteret om undersøgelsens mål og om undersøgelsens målgruppe, hvorefter de foreslog relevante unge for undersøgelsen (Højholdt m.fl., 2015). Hensigten med interviewene var: at få viden om, hvordan de unge oplever samspillet mellem forskellige typer af indsatser, og om der ud fra de unges perspektiv er samspilsformer, som er særligt positivt/negativt betydningsfulde at få viden om, hvilke forudsætninger blandt de unge der støtter/modvirker deres deltagelse på tværs af de eksisterende indsatser.

I de gennemførte interview med de unge forsøgte vi at indfange de unges oplevelser af deres ungdomsliv og de forebyggende indsatser i skolen, samt de unges beskrivelser af deltagelsesformerne i forskellige sociale sammenhænge. Det er væsentligt, at de unges fortællinger i undersøgelsen skal ses som personlige oplevelser og ikke som et vidnesbyrd, der afspejler det, som rent faktisk sker i de forebyggende og intervenerende samspilsprocesser omkring de unge. For at komme tæt på en forståelse af, hvad det vil sige "at fortælle om" sig selv, om andre, om skolen og om de tiltag, der iværksættes har vi i analyserne hentet inspiration i en narrativ tolkningsramme (Ricœur 1994; 2002; White 2008; Holmgren & Nevers 2012).

Med afsæt i de gennemførte interviews og den tematiske analyse afviklede vi efterfølgende tre gruppeinterview med professionelle på eller i tilknytning til de tre skoler. Gruppen af professionelle omfattede AKT-lærere/pædagoger, UU-vejledere, skole-socialrådgivere og lærere. Gruppeinterviewene havde fokus på de professionelles forståelser af deres egen praksis, deres samarbejde og møde med de unge. Undervejs i interviewene brugte vi citater fra de gennemførte interviews med de unge som 'prompts' i samtalerne. De fik dermed lejlighed til at forholde sig eksplicit til de unges fortællinger om oplevelsen af den pædagogiske indsats, relationerne til de professionelle og samarbejdet mellem dem. Gruppeinterviewene kortlægger de professionelles oplevelse af og erfaringer med indsatsen over for de unge og giver indblik i deres syn på og vurderinger af samspillet mellem indsatserne og de forskellige professionelle og/eller mangel på samme.

Tolkningerne af både de unge og de professionelles fortællingerne tager metodisk afsæt i en forståelse af, at de interviewede løbende konstruerer og rekonstruerer deres oplevelser. Undersøgelsen afdækker således ikke den totale helhed eller sammenhæng af de forhold, der indgår i samspilsprocesserne mellem de unge og de professionelle, men giver stemme til de unge og de professionelle (Brinkmann & Tanggaard 2010). Når deres fortællinger sammenstilles, bliver det muligt at få øje på, hvordan oplevelserne og de handlinger, der synes mulige, bliver til gennem komplekse kontekstuelle og sproglige processer, og de giver et billede af, hvad der kan være på spil, når de unge fortæller, at de oplever at være trængte af skolen, at møder med

de professionelle er "slemme", og at "lærerne er dumme".

### En stille epidemi

Feltet, som vi bevæger os i, er genstand for stor debat og interesse, særligt de forebyggende tiltag ift. unge som forlader skolen tidligt (i nogle tilfælde uden afsluttende prøve). Europæiske tal viser, at 41% af unge uden kompetencegivende uddannelse er uden arbejde – i modsætning til det generelle niveau på 23,5%. Sandsynligheden for, at unge uden kompetencegivende uddannelse tager del i livslang læring, er også mindre, og der er større risiko for, at de ender i kriminalitet (Solag 2002; EACEA 2012; 2014; Moretti 2005).

I USA er fænomenet identificeret under navnet "The silent epidemic" (Bridgeland 2006). 'The silent epidemic' henviser til, at elever, der falder ud af uddannelsessystemet tidligt, har markant lavere livsindkomst. De har større risiko for at blive ramt af fattigdom og helbredsproblemer end elever, der forlader uddannelsessystemet med et prøvebevis.

### Behov for kvalitative studier

Internationalt er der adskillige studier, som sætter lys på problematikken omkring unge med svag skoletilknytning ift. fravær og -fald (et overblik kan findes hos Thyssen et al. 2010; Rumberger 2011 og KORA, EVA og SFI 2016), men det er kendetegnende, at de fleste af disse studier fokuserer på elever, der allerede er faldet ud af uddannelsessystemet. Ydermere har der været en markant stigning i antallet af studier orienteret mod sammenhænge mellem skolefravald og for eksempel socioøkonomisk baggrund, køn mv. (se fx Markussen 2011). I De Witte et al.s forskningsreview peger

de på denne skævvridning i forskningen og på behovet for mere kvalitativt orienterede studier: "Fra et metodologisk perspektiv dominerer empirisk-analytisk eller kvantitativ forskning litteraturen. Undersøgelser, der bruger mere kvalitative data, er mangelfulde, hvilket forekommer overraskende set i forhold til emnets natur, som i sin kompleksitet er uløseligt forbundet med mening og værdier, hvilket kræver en stor del fortolkning og dømmekraft" (De Witte 2013: 6; egen oversættelse).

Russell W. Rumbergers (Rumberger 2008) omfattende studie af frafaldsproblematikken bør give anledning til at anlægge en særlig vinkel på området. Han opsummerer i sit overblik over forskningen, at der kan være gode grunde til at undersøge, hvordan professionelle griber arbejdet med elever med svag skoletilknytning an i praksis. Han peger på, at mange forskellige og samvirkende årsager kan lede til svag skoletilknytning. Og det er netop dette blik for de sammensatte og forskellige faktorer, der skal analyseres, hvis man skal forstå skoledeltagelse og adressere udfordringerne (Rumberger 2008: 11). Med afsæt i disse overvejelser vender vi nu blikket mod resultaterne af den gennemførte interviewundersøgelse, som Olivers fortælling ovenfor er en del af.

### Den vanskelige relation

Vender vi først blikket fra de unge til de professionelle, så ser vi, at de professionelle fortæller om manglende forældreopbakning, skoletræthed, mange skoleskift, manglende faglige og sociale kompetencer og ansvarsfralæggelse fra de unges side, når de skal forstå og forklare de unges svage skoletilknytning. Det er altså i særlig grad de individuelle

# Hold kæft det var dejligt at slippe af med den her familie



forudsætninger, karakteristika og opvækstbetingelser, de udpeger som årsager til de unges svage skoletil-knytning. En af læreren siger f.eks.: "Herhøne fra [skolen, red.] kan vi i hvert fald firkantet sige, at vi oplever, at det er forældrene, som ikke er forældre for deres børn [...] De fralægger sig ansvaret" (Højholdt m.fl. 2015: 24).

Når vi går tæt på de unges oplevelser og fortællinger, får vi imidlertid øje på, at også andre og langt mere hverdags-sociale sammenhænge i skolen har betydning for måden, de unge oplever at kunne deltage. Deres erfaringer i skolen har betydning for deres relation til de professionelle og for deres oplevelse af at være utilpassede og fagligt svage. En af de unge siger: "Jeg har et dårligt forhold til dem alle [lærerne, red.], fordi de allerede har bedømt mig: Det er Andreas, han ryger hash, for eksempel, ikke. [...] Alt det, der skete i klassen, var min skyld. Sådan har det altid været. At det var lige meget, hvad der skete. Også hvis jeg ikke var i skole, så har jeg fået skylden" (Højholdt m.fl. 2015: 19). Som Andreas fortæller, så er det de relationelle processer, der er i fokus hos de unge, når de fortæller om deres skoleoplevelser. Flere af dem siger, at lærerne "er dumme", og de fortæller alle meget konkret om det, lærerne og andre professionelle siger

og gør. Generelt fortæller de unge om situationer, hvor særligt lærere og pædagoger er utilfredse med deres adfærd og skolepræstationer, hvor de irettesætter, skælder ud og ikke bemærker, når de unge forsøger at ændre adfærd og 'tager sig sammen' (Højholdt m.fl. 2015: 20). De unge oplever altså fra deres sted, at irettesættelserne og de faglige vurderinger direkte afspejler lærerens sym- og antipatier. De unge oplever, at de ikke har blik for de tilfælde, hvor det forholder sig anderledes – hvor de faktisk lykkes og har ændret sig. Når læreren først har fået et negativt "blik på dig", som en af de unge siger i citatet nedenfor, så afspejler det sig i dårlige karakterer: "Ja, men jeg tror ikke, han [læreren] kan skelne mellem personer og skole [...] Det tror jeg ikke, han kan. Så hvis han får et dårligere blik af dig, så giver det også dårligere karakterer, ikke. Og omvendt" (Højholdt m.fl. 2015: 20).

De unge afæser deres egen position i klassens fællesskab og deres egen relation og skolepræstation ud fra det, læreren bemærker eller ikke bemærker. Lærerne og pædagogerne er opmærksomme på relationens betydning. De taler om relationen ved at fortælle, at de unge tror, at de ikke kan lide dem. De oplever, at deres rolle som krav-sættende er svært forenelig med at

skabe positive relationer. De unge, siger en af lærerne, har svært ved at forstå, at en faglig vurdering af deres præstation eller en irettesættelse af en handling ikke er en kritik af hele deres person. Han siger: "Jeg tror tit, når han [den unge, red.] er blevet irettesat, at han går direkte ind igen [i klassen, red.] og siger: "Det er mig, der er problemet, og de [lærerne, red.] kan ikke lide mig." (Højholdt m.fl. 2015: 28). Lærerne og pædagogerne fortæller således om deres roller som dilemmafyldte. De skal stille krav til de unge, de skal værdisætte deres skolepræstationer og tydeliggøre dem i konkrete karakterer. Det finder de svært foreneligt med at etablere positive relationer til de unge.

## Hold kæft det var dejligt at slippe af med den her familie

Generelt fortælles der af lærerne og pædagogerne om skolen som en arena i de unges liv, hvor der stilles krav til deres deltagelse, deres vilje til at udvikle faglige kompetencer og deres lyst til at indgå i positive relationer med andre. De unge, som ikke deltager, enten ved at blive væk i længere perioder eller ved ikke at være aktive og engagerede i undervisningen, når de er til stede, bliver af samme grund omtalt som særligt problemskabende i interviewene.

Lærerne og pædagogerne fortæller, at de ligefrem oplever lettelse over "at være sluppet af med problemet", når den unge for eksempel skifter skole eller er fraværende. De oplever ganske enkelt færre forstyrrelser i undervisningen. Samtidig fortæller de også, at lige præcis den følelse er ubehagelig, en følelse man helst ikke taler om. Den opleves som uprofessionel. Under et af gruppeinterviewene siger en pædagog: "Hold kæft det var dejligt at slippe af med den her familie". Han siger videre: "[...] nu er den [elev, red.] syg i en uge, og man tænker: 'Puha, det var dejlig roligt, vi fik lavet noget fed undervisning'. Så kommer de [eleverne, red.] tilbage og er der i tre dage, og så ser man dem ikke i tre uger. Og jo, man laver sine fraværsting og sådan noget lignende. [...] Et eller andet sted er det jo enormt uprofessionelt, at man ikke siger: 'Hvad sker der her?' i al lettelsen over, at man nu kan lave det, som man er ansat til og har uddannet mig til. Og det er at lave fed undervisning. Fordi, der er jo elever som forstyrrer" (Højholdt m.fl. 2015: 25).

De professionelle – særligt lærerne og skolens pædagoger – peger på, at de unge udviser en adfærd, der på mange måder står i vejen for deres forståelse af den professionelle opgave, nemlig at lave "fed undervisning". Deres fravær opleves som en afvisning af dem og det læringstilbud, undervisningen er, og når de unge ikke af egen kraft tager del i skolens projekt, tolkes det af de professionelle som mangel på ansvarlighed. Pædagogen siger videre: "Men fakta er faktisk, at der er nogle af de elever, som kommer ud med meget fravær, hvor det starter drypvis. Der går lang tid, før man faktisk siger: 'Ah, hvad sker der lige her?' Og så er det, man sætter i gang, og så er

de [unge, red.] allerede nede i at sige: 'Nå, men det er meget fedt at sidde og spille PlayStation det meste af natten, og der er alligevel ikke nogen, som savner mig.' Det vil sige den negative del af det: 'Når jeg endelig kommer derover [på skolen, red.], så får jeg skideballe. Der er ikke nogen, der spørger, hvor jeg er henne'" (Højholdt m.fl. 2015: 25).

I al lettelsen over at "slippe af med problemet" bliver der ikke reageret på fravær i det små, samtidig er lærerne og pædagogerne også bevidste om, at lige netop det begyndende fravær hurtigt bliver omfattende, når de unge mærker, at de ikke er savnet. Denne 'lettelse' er heller ikke en rar følelse, og på den ene side svær forenelig med en professionel selvforståelse – på den anden side synes forståelsen afledt af de professionelle fastlåste forståelse af skolen som læringsrum, hvor sociale problemer 'flyver under radaren'.

### **Turbulens, møder og skideballe**

Når de professionelle og de unge fortæller om, hvordan der handles på sociale udfordringer i skolen, fortæller de om at deltage i et utal af møder. De fortæller på hver deres måde om, hvordan de oplever møderne som "slemme" og ineffektive. De professionelle fortæller, at møderne sjældent har den ønskede effekt på trods af, at de oplever at være tydelige i deres krav til de unge. Da vi i et gruppeinterview spørger de professionelle, hvorfor de unge mon oplever, at møderne er hårde, siger trivselspædagogen bl.a.: "Det er fordi, der ligger en afdelingsleder ind over bordet og siger: 'Nu skal du tage dig sammen.' De [unge, red.] får skideballe. De får at vide, at de er på det gale spor. [...] Der er ingen, der synes, at møder er gode, hvis man [de unge, red.]

ikke forstår, hvad de handler om, og man ikke ved, hvad man tager derfra med" (Højholdt m.fl. 2015: 28).

De unge fortæller, som de professionelle, hvordan de på møderne meget kontant bliver irettesat. De unge fremhæver bl.a., at de oplever, at de voksne blot gentager deres irettesættelser, deres beskrivelser af dem som problemskabende og deres opsang om, at de skal tage sig sammen. De professionelle kan sådan set godt forstå de unge i den betragtning, men oplever sig samtidig fastlåste i formelle og uformelle praksisformer. De unge udtrykker, at de ikke oplever de professionelle anvisninger som meningsfulde. De ved ikke altid, hvad eller hvordan de skal gøre noget anderledes, og med de gentagne irettesættelser oplever de unge 'at være problemet' og stå alene, når det skal løses. Da vi beder en ung komme med et andet løsningsforslag siger han: "Det skal være eleven og læreren sammen, som skal finde ud af noget, der fungerer. Det kan ikke kun være læreren. Det kan ikke kun være eleven. Det skal være begge parter, der ændrer sig" (Højholdt m.fl. 2015: 23).

Formelt, men ikke reelt, oplever de unge at blive inviteret ind i samarbejdet. De oplever sig imidlertid ikke inddraget i beslutninger, som vedrører deres (skole) liv. Reelt synes der at være tale om en eksklusionsmekanisme. Samme eksklusionsmekanisme genfindes i en række undersøgelser, som på hver deres måde peger på, at det, der italesættes som samarbejde, sjældent tildeler den unge (eller forældrene) en aktiv rolle. Den unge bliver genstand for samarbejdet mellem de professionelle (og evt. forældrene) og ikke en reel part med holdninger til og bud på, hvad der kunne tales frem som

problemfelter eller som handle- og deltagelsesstrategier for den enkelte unge i den konkrete situation (Larsen m.v. 2014; Knudsen 2010; Kryger m.fl. 2012). Effekten for de unge synes at være, at der sker en masse for og omkring dem. I dette perspektiv bliver det muligt at forstå møderne som endnu et bidrag i de ekskluderende processer, der for de unge gør det enkelt at fravælge skolen.

### Ansvarsfralæggelse og indifferens

"De prøvede jo alt muligt. Det hjalp ikke. Det gik på et år ... eller faktisk et halvt ... hvor der var møder og møder, og jeg passede ikke min skole. [...] Jeg tog derop, og så sad vi og snakkede, og lige så snart jeg kom ud, så tænkte jeg ikke over det. Bare tænkte: Nu må vi se, hvordan det går. Så det hjalp ikke" (Højholdt m.fl. 2015: 46). En række af de unge forholdt sig, som Mathias i citatet, med en vis indifferens ikke bare over for de tiltag, der iværksættes af professionelle i form af møder, men også over for de situationer, de tilfældigvis havner i. De ved ikke altid, hvorfor "tingene" sker, og de har heller ikke nødvendigvis en mening om dem, når der spørges ind til dem. Flere af de professionelle tolker attituden som ansvarsfralæggelse. En af dem siger: "Min oplevelse af dem her [de unge, red.], det er, at jo ældre de bliver, jo mere ansvarsforflygtigelse er der i det her: Det er alle andres skyld. Det er læreren, der ikke kan lide dem. Det er mor og far, de er uvenner med. Det er kammeratskabsgrupper, som, så er de uvenner med dem, og så er de uvenner med den. Og det gør, at så kommer man ikke lige i skole" (Højholdt m.fl. 2015: 26).

Også andre forståelser kom i spil blandt de professionelle. Der blev peget på, at ansvarsspørgsmålet også ligger på de

professionelles bord, og at det må være deres ansvar at påtage sig opgaven at forklare de unge, hvem de er som faglige mennesker, og hvad de laver i skolen. En socialrådgiver siger: "Altså jeg har lidt indtrykket af nogle gange, at man kan plastre en skole til med socialpædagoger og socialrådgivere. Hvis de faglige mennesker, som er omkring de her børn, de ikke formår at fortælle dem, hvad det her går ud på, om det så er en svagt begavet eller højt begavet eller man prøver at tage røven på dem, så sker der ikke noget" (Højholdt m.fl. 2015: 26). På den ene side peges der på, at de unges manglende vilje og evne til at tage selvstændigt ansvar for den situation, de er i, udgør en del af problemet. På den anden side kommer en ansvarsopgave for de professionelle også til syne. Set fra ungeperspektivet udtrykker de modstand og indtager en attitude, der signalerer, at de tiltag, der iværksættes, og det, der er sket eller skal ske, ikke er relevant for dem. Det ligger lige for at forstå attituden som et svar på de begrænsede deltagelsesmuligheder, de oplever i skolen og i mødet med de professionelle. På den måde bliver den en forståelig forholdemåde, når de oplever ikke at være savnet, når de er fraværende, at processerne, de indgår i, ikke tager udgangspunkt i dem, og at de ikke bliver inddraget i de beslutninger, der tages. De bliver "tilskuere i eget turbulente (skole)liv". En af unge fortæller, hvordan han gennem sit skoleliv blev "kastet" rundt mellem forskellige skoler, klasser og særlige tilrettelagte forløb: "Jeg røg i fra, ja, ja starten af syvende. Der røg jeg på ti-timers undervisning [...]. Det gjorde jeg, fordi jeg var meget skoletræt. Så gad jeg ikke rigtigt at lave tingene, og så røg jeg på ti-timers. Og så kom jeg tilbage igen, og så røg jeg på,

hvad hedder den, familieklassen. Så er jeg røget tilbage igen, og så gik der et stykke tid, og så blev jeg smidt ud derfra [...] Ja, så kom jeg her på ti-timers igen, og så er jeg startet i denne her skole nu" (Højholdt m.fl. 2015: 19).

### Opsamling

Fortællingerne fra de unge i undersøgelsen synes at synliggøre nødvendigheden i fortsat at udvikle samarbejdsformer med de unge, hvori lærere, pædagoger og andre professionelle i og omkring skolen kan undersøge meningsfuldheden sammen med de unge i de tiltag og forløb, som tilbydes. Gennem interviewene får vi indblik i, at de nære relationer og samarbejdet med de professionelle har stor betydning for de unges oplevelse af skolen, af de professionelle, af sig selv og den situation, de befinder sig i.

Gruppeinterviewene med de professionelle viser, at de på ene side har forståelse for de unge og deres situation, men føler sig på den anden side fastlåst i praksisformer, der vanskeliggør tiltag, der kan bidrage positivt til de unges deltagelsesmuligheder i skolen og i samarbejdet med særligt lærere og pædagoger. Der synes endvidere at være enighed om de fælles tiltag. På denne måde synes de potentialer, der kunne ligge i at dyrke de forskellige faglige og professionelle syn på elevens situation at glide i baggrunden. Rutinisering af indsatserne synes tillige at have den effekt, at de unge i undersøgelsen indtager en indifferent position i forhold til de igangsatte indsatser. De oplever, at der bliver handlet med dem, ikke *sammen* med dem. Man fristes til at konkludere: Samarbejde i sig selv løser intet! Tværtimod!



De unge fortæller nuanceret om udfordringer i deres skoleliv, som kan give dem vanskelige betingelser for at drage nytte af skolens tilbud. Men de unge oplever ikke altid, at de får den hjælp og støtte i skolen, som de har behov for. Samspillet mellem de unge og de voksne fungerer ikke altid. Både for de unge og de professionelle kan dette være en kilde til frustration, opgiveness og passivitet. Det er tydeligt, at de professionelle oplever, at der i mange tilfælde bliver handlet for sent på de unges udfordringer. Det er de professionelle erfaringer, at de problemer,

som de unge møder i udskolingen, blot er en acceleration af problemer, som tidligere har ligget under overfladen. De professionelle beskriver, at de unge med svingende eller svag skoletilknytning er i fare for at blive passive og ikke-deltagende i mødet med de stigende faglige krav og et mere enstrengt elevsyn i udskolingen. Såfremt skolen og dens samarbejdspartnere ønsker at få et bedre samspil mellem de unges udfordringer og de forebyggende tilbud, peger undersøgelsen på vigtigheden af at sikre elevernes aktive deltagelse. Nogle af de

elever, som har svært ved at se meningen med skolens virke og med at engagere sig i skolen, oplever ikke, at skolen møder dem med tillid og fortrolighed. Dette er problematisk for det professionelle samarbejde om en god forebyggende indsats. Flere af de unge og de professionelle peger på, at opbyggelsen af tillid og fortrolige relationer har afgørende betydning for deltagelsen i skolen. En opgave, som ikke nødvendigvis bør påhvile lærerne alene.

## REFERENCER

Anderson-Butcher, D. (2004): Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families, and Communities, *Children & schools* 26 (1):39-53. [https://www.researchgate.net/publication/259343691\\_Innovative\\_Models\\_of\\_Collaboration\\_to\\_Serve\\_Children\\_Youths\\_Families\\_and\\_Communities](https://www.researchgate.net/publication/259343691_Innovative_Models_of_Collaboration_to_Serve_Children_Youths_Families_and_Communities) (lokaliseret 23.6.2017)

Bridgeand, M, Dilulo, J. Jr., Morison, K. (2006): *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*, <https://docs.gatesfoundation.org/documents/thesilentepidemic3-06final.pdf> (lokaliseret 01-08-2017).

Brinkmann S. & L. Tanggaard (2010): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kryger, N., Ravn, B., Dannesboe, K.I. & Palludan, C.: (2012): *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., van den Brink, H. M.: (2013) A Critical Review of the Literature on School Dropout, *Educational Research Review*, vol. 10, december 2013: 13-28. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.002.

Dianda, M. R. (2008): *Preventing Future High School Dropouts. An Advocacy and Action Guide for NEA State and Local Affiliates*, Washington, National Education Association <http://www.nea.org/assets/docs/HE/dropoutguide1108.pdf> (04-08-2017).

Downes, P. (2011): *Multi/Interdisciplinary teams for early school leaving prevention: Developing a European Strategy informed by international evidence and research*. European Commission Network of Experts on the Social aspects of Education and Training (NESET), Cardiff University <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2011-Multi-Interdisciplinary-teams-for-early-school-leaving-prevention.pdf> (lokaliseret 03-08-2017).

EACEA, Euridice (2012): *Key data on education in Europe*, Brussels, Euridice [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf) (lokaliseret 04-08-2017).

Edwards, A. & Downes, P.(2013): *Alliances for Inclusion cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools*. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/neset\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/neset_en.pdf) (lokaliseret 03-08-2017).

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/175EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf) (lokaliseret 04-08-2017).

Finn, J. D. (1989): Withdrawing from School. *Review of Educational Research* 59(2): 117-142.

- Hansen, H. K. and J. J. Jensen (2004): *A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice: Experiences using the SOPHOS Model in cross national studies*. Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions. <http://www.hellekroghhansen.dk/Egne%20manus/WP10%20eldercare%20Denmark.pdf> (lokaliseret 04-08-2017)
- Hermann S. et al. (2017): *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*, København, Undervisningsministeriet.
- Holmgren, A. & Nevers, M. (2012): *Narrativ praksis i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, A. (2009): *Den tværprofessionelle praktiker. Om udvikling af tværprofessionelt pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, A., Arndal, L., Blaabjerg, B. & Højmark, U. (2015): *På kanten af skolen – skoletilknytning og forebyggelse i et ungdomsperspektiv*. Det Kriminalpræventive Råd & Professionshøjskolen Metropol. <https://www.phmetropol.dk/om+metropol/nyheder+og+presse/nyheder/2015/04/udskolingen+svigter+saar+bare+unge> (lokaliseret 04-08-2017).
- Højholdt, A. (2016): *Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, H. (2008): *Har vi en aftale? – (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Krejsler, J. & Moos, L. (2016): *Skolens sociale teknologier og styringslogikkerne bag*. I: Larsen, S. (ed.) *Pædagogik og lærerfaglighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lamotea, C., Speybroeck, S., Noortgate W. V. D. & Dammea, J. V. (2013): Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving, *Oxford Review of Education* Volume 39, Issue 6. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>.
- Markussen, E., Frøseth, M., W. & Sandberg, N. (2011): Reaching for the unreachable: identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 55 Issue 3, 225-253.
- Moretti, E. (2005): *Does Education Reduce Participation in Criminal Activities?* UC Berkely, [http://www.equitycampaign.org/events-page/equity-symposia/2005-the-social-costs-of-inadequate-education/papers/74\\_Moretti\\_Symp.pdf](http://www.equitycampaign.org/events-page/equity-symposia/2005-the-social-costs-of-inadequate-education/papers/74_Moretti_Symp.pdf) (lokaliseret 04-08-2017).
- OECD (2008): *Ten Steps to Equity in Education*, <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf> (lokaliseret 04-08-2017).
- Ricœur, P (2002): *For en kritisk hermeneutik* In: Hermansen, M. & Rendtorff, J. D. (Eds.) *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricœur*. Aarhus, Forlaget Klim.
- Ricœur, P. (1994): *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rumberger, R. (2011): *Dropping Out – Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge, Harvard University Press.
- Røn Larsen, M., Akselvoll, M. Ø., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D., & Klønborg Raith, J. (2014). *Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Undervisningsministeriet.
- Slottved, M., Hjermov, P., Vester, L., Jensen, M., Jensen, V. M., Jensen, M. T., Holt, H., Jørgensen, A. K., Søndergaard, N. M. & Friche, N. (2016): *Bedre veje til ungdomsuddannelse, Indhold, værktøj og metoder*. København, KORA, EVA & SFI.
- Solag, H (2002): Stigmatization by negative selection: Explaining less-educated people's decreasing employment opportunities, *European Sociological Review*, Volume 18, Issue 2, 1 June 2002, Pages 159-178, <https://doi.org/10.1093/esr/18.2.159> (lokaliseret 04-08-2017).
- Tsui, A. B. M. & Law, D. Y. K (2007): Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, (8), 1289-1301 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001004> (lokaliseret 04-08-2017).
- White, M. (2008): *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.